

授業実践志向性を向上させる実践への接点の探求的検討 —いくつかの説明変数による差異を手掛かりとして—

正 田 良

1. 授業実践志向性への注目

小学校の先生は、子どもが「大きくなったらなりたい」と思う職業のうちのひとつである。しかし、子どもが抱くその仕事に対するイメージは、実際にその仕事に就いた後でのイメージとは、やや異なる。特に小学校の教員養成課程に入学したばかりのイメージから、その課程に在学する4年間の間に変化する⁽¹⁾。

その中でも、実際の教師が仕事に生きがいを感じることに對して、教員養成課程の4年間で、その喜びの糸口を見いだして欲しいと願っている。2005年度から、初等教員養成のための科目「教科教育法算数」（以下「教法算数」と記す）で、質問紙による調査を行なっているが、この質問紙で調べることができる概念を、「授業実践志向性」と名付けた⁽²⁾。

それぞれの受講者に関して「教法算数」の履修前・履修後の2回の調査をし、その双方を標本として、履修者のほぼ2倍の件数の「授業実践志向性」を得た。この得点を目的変数として、

(A 1) : 「学校教育支援ボランティア（以下、「学校ボランティア」と略記）の経験がある」

(A 2) : 「公開授業研究会へ参加したことがある」

(A 3) : 「教科教育法算数の中で、模擬授業の授業者となった」

(A 4) : 「教科教育法算数の模擬授業に、自分の学習指導案が採用された」

(A 5) : 「教科教育法算数の履修後である」

のダミー変数を説明変数とする重回帰分析を行なった結果、2006年度での調査では、(A 2) は5%の危険率でプラスに寄与した。公開授業研究会への学生の参加によって、この「授業実践志向性」を表す因子得点が向上した。一方、2007年度の調査では、上記の(A 1) ～ (A 5) の5つに関しては有意差が見られなかった。そこで、感想の自由記述に下記の事項が含まれているかどうか注目し、それぞれの有無をダミー変数として、それらを説明変数とする重回帰分析を行なった。

- (B 1)「先生」と呼ばせないことなどにあらわれる「私立の自由さ」
- (B 2) 未来を予想したような学習指導案で、その通りに授業が進む
- (B 3) 教師の子どもへの働きかけが秀逸
- (B 4) 子どもが主役
- (B 5) 学校の校舎の造りに驚いた

これらに付帯して、第 6 の変数として、

- (B 6) 男を 1、女を 0 とした。

を考えた。なお、目的変数は、「授業実践志向性」の増加量、すなわち、

(履修後の因子得点) - (履修前の因子得点)

とした。その結果、(B 1) のみが、授業実践志向性の変化への影響が統計的に有意（危険率 5%）にプラスであった⁽³⁾。

これらのことから、同じ公開授業研究会であっても、それぞれに特色があり、同じ公開授業研究会に参加しても参加者それぞれの感じ方があるので、一概にその効果を論ずることは難しい。当然のことではあるが、やはりこう言わざるを得ない。しかし、だからと言って、そのなかでも生きがいを授業に感じる教師を養成する課程を改善する努力を惜しむわけにはいかない。その年々での調査を検討することによって、結論には行かずとも、分析データから次年度への仮説的提案を求める必要がある。

2. 2008 年度の特徴と調査の概要

データに拠らずとも、この 2008 年度の特徴として、次のいくつかの点を指摘できる。第 1 は、我々初等教育専攻の主に授業が行なわれる場所が、東京都町田市の鶴川校舎から、東京都世田谷区へと変わったことである。上級生では、これまでの参画が続けて町田市での学校ボランティアを続ける者もある中で、世田谷区での参画という選択肢を増やすこととなった。第 2 は、2008 年度入学生からの教育課程を若干変えたことである。総合教育科目の「文系数学（基礎）」が、春期だけの開講であったものを、秋期に開講するクラスを作り、これを履修することを初等教育専攻の 1 年生に推奨することとした。また、数学概論 A・B が、それぞれ 2 年春・秋期の開講であったものを、ともに 2 年春期として、2 年秋期での教法算数への準備として機能を厚く、かつ、機能しやすくしたことである。

第 3 は、「教職実践演習」の創設が、文部科学省からの「事務連絡」の形で予告さ

れ、所謂「実践的指導力」が教員養成に重要視されることが、報道などで強調されたことである。第4には、学生に参加を推奨する公開授業研究会を、2007年度と同じく、明星学園小学校（東京都三鷹市）のそれとしたことである。この公開研究会は、10月25日に行なわれた。後で述べるように、同じ学校であっても、2007年度のそれと授業の性質が異なっていた。

そこで、「授業実践志向性」のデータを得る調査を、1年生の「文系数学（基礎）」履修者に関して秋期の初め（時期1）に行ない、2年生には、2007年度の調査と同様に2年生の「教法算数」履修の初めのころ（時期2）と、最後のころ（時期3）とに行なった。その人数を表2-1に示す。このことからすぐにわかるように、時期1の被験者は1年生であるので、時期2・3の被験者とは異なる。一方、時期2と時期3とは、受講者が誰かによってデータの対応を付けることができる。また、欠席や、回答の欠落などで、対応が付かないデータもあるので、有効なデータはこの表2-1の数以下となっている。なお、質問紙は、日付などを修正した他は、2007年度のものと同じものであった。

表2-1 被験者数

	時期1	時期2	時期3
人数	33名（1年生）	55名（2年生）	48名（2年生）
時期	2008年9月	2008年9月	2008年12月

これらの合計136件のデータに関して、主因子法バリマックス回転の因子分析を行なったところ、固有値が1を超える因子の個数は1つのみで、その固有値は、3.21で、寄与率は65.5%であった。各問の因子負荷量を表2-2に記す。その傾向は、因子負荷量が0.5以下か、以上かについて、2007年度のそれと一致することから、ほぼ同様なものとみなすことができる。

以下、この因子得点を、対応する被験者のその時期での「授業実践志向性」を表わすデータとみなす。

表 2 - 2 因子負荷量

	共通性	独自因子	因子 1 (2008)
Q 01	0.321	0.679	0.567
Q 02	0.331	0.669	0.575
Q 03	0.029	0.971	0.171
Q 04	0.443	0.557	0.665
Q 05	0.090	0.910	0.300
Q 06	0.421	0.579	0.649
Q 07	0.521	0.479	0.722
Q 08	0.002	0.998	0.040
Q 09	0.002	0.998	0.048
Q 10	0.553	0.447	0.744
Q 11	0.431	0.569	0.657

3. 教法算数履修による「授業実践志向性」の増加量

「授業実践志向性」、すなわち因子得点を、3つの時期ごとに集計した結果を、表 3 - 1 へ記す。時期 2・3 は、同じ履修者であることがわかるデータの対を持つものに限った。

表 3 - 1

	時期 1	時期 2	時期 3
平均値	- 0.168	- 0.194	+ 0.190
人数	33 名	41 名	

時期 2 と時期 3 との間で、対応のあるデータに関する片側 t 検定を行なったところ、p 値は 0.003 となり、危険率 5% として、有意に（時期 2）よりも、（時期 3）が増加することがわかった。なお、時期 1 と時期 2 に関して、対応のないデータに関する片側 t 検定も行なったが、この p 値は、0.901 であって、有意な差ではないことが分かった。

2007 年度の結果では、「その p 値は、0.29 に過ぎず、履修前と履修後とでの『授業実践志向性』の統計的に有意な変化（危険率 5%）は見られなかった。」となっている。2008 年度の結果は、2007 年度の結果とは違って、履修による効果を支持するものとなった。

次に、2007 年度のデータへ行なったと同様に、「授業実践志向性」を目的変数として、教法算数履修の前である（0）か、後である（1）かのダミー変数を説明変数に含む重回帰分析を行なった。データとしては不完全な回答項目のあるものを除いた 98 件を扱った。その結果を表 3 - 2 に示す。

表 3 - 2 授業実践志向性を目的変数とする重回帰分析

	回帰係数	標準回帰係数	標準誤差	t 値	p 値		95%	
							下限	上限
定数項	- 0.756	0.000	0.171	- 4.415	0.000	**	- 1.097	- 0.416
サークル A	- 0.046	- 0.022	0.230	- 0.200	0.842		- 0.504	0.412
サークル B	0.304	0.102	0.292	1.039	0.302		- 0.277	0.884
サークル C	0.167	0.069	0.247	0.676	0.501		- 0.324	0.657
学校ボランティア	0.872	0.444	0.188	4.648	0.000	**	0.499	1.245
授業者	0.440	0.130	0.344	1.279	0.204		- 0.243	1.123
学習指導案	0.590	0.155	0.381	1.546	0.126		- 0.168	1.347
明星公開研参加	- 0.193	- 0.091	0.436	- 0.443	0.659		- 1.059	0.672
教法履修	0.323	0.158	0.445	0.727	0.469		- 0.561	1.208

ここでは、t 検定の結果から予想される「教法履修」ではなく、「学校ボランティア」を経験しているかどうかのみが有意となった。

「教法履修」が有意ではなくなったのは、対応のあるデータに関する t 検定が、ダミー変数を説明変数とする重回帰分析よりも鋭敏であるために、前者では有意差となったものが、後者ではそうはならなかったためであると考えられる。では、2007 年度の結果では、なぜ「学校ボランティア」が有意とはならなかったのだろうか。

表 3 - 3 学校ボランティアの経験の有無による授業実践志向性の平均

	平均 (人数)	時期 1	時期 2	時期 3
2008 年度	経験無	- 0.36 (18)	- 1.05 (11)	- 0.48 (16)
	経験有	+ 0.21 (10)	+ 0.07 (24)	+ 0.70 (19)
2007 年度	経験無			- 0.21 (22)
	経験有			+ 0.10 (23)
			+ 0.08 (26)	+ 0.05 (26)

それぞれの時期ごとに、学校ボランティアの経験の有無によってサンプルを分けて、それぞれで授業実践志向性の平均値を計算した結果を表 3 - 3 へ示す。まず 2008 年度についてみよう。時期 2 と時期 3 とは、回答者が同一であるので、時期 2 の方が時期 3 よりも「経験がある」と答える人数が多いのは矛盾している。これは、校外学習の付添補助のような簡単なものを、時期 2 の方では「経験ある」としたが、時期 3 では、

その答える基準を高くして「経験がない」と答えたのかもしれない。ともあれ、確かにこの学校ボランティアの経験の有無に拘わらず、それぞれにおいて、時期2に比べて、時期3での授業実践志向性の平均値は増している。また、同じ時期では、学校ボランティアの経験がある方が、ないよりも平均値が高い。

表3-3の下半分では同様の比較を、2007年度のデータで行なっている。こちらの方では、「経験がない」者の平均は時期2から時期3に掛けて増加しているのに対して、「経験ある」者の平均は、ほぼ同じで、むしろ減少していることがわかった。学校ボランティアの経験の有無に関する割合については、両方の年度の間に大きな違いはないと言える。

2008年度のデータでは、経験の有無に拘わらずどちらも増加しているので、データを被験者で対応させると有意な差として出たが、標本全体の傾向として、学校ボランティアの「経験ある」集団の方が、「経験がない」集団よりも授業実践志向性のスコアが高いために、重回帰分析では、学校ボランティアの有無を示す変数に関して有意となったと解釈することができる。しかし、2007年度では、「経験ある」集団での授業実践志向性のスコアが増加しなかったので、「教法履修」にも、学校ボランティアにも有意差がでなかったものと思われる。

4. 諸活動の因果性に関する検討

どこの公開授業研究会へ参加したのかに関して調べてみたが2つの年度で大きな差があるとは思えない。

表4-1 公開授業研究会への参加の様子

	公開授業研究会は明星	明星学園以外
2008年度	30人(86%)	5人(14%)
2007年度	38人(84%)	7人(16%)

しかし、学生の感想をみると、両方の年度には大きな差を見いだすことができる。2007年度の感想には、「先生の授業は指導案に書いてある通りに進んでいました。すごいいいと思いました。」と、指導案通りであることが特徴となっていた。2008年度の公開授業研究会の直後に電子掲示板へ書かせた感想にある学生は次のように書いている。「先生は子供が疑問に思うだろうことを予想して授業にのぞむ。しかし、2時間目の授業では先生が予想していたものと大幅に違う方向へいってしまいました。私はこんなにも大勢のえらい先生やベテランの先生が見学している中で、指導案とまったく

違う授業をするということはかなり勇気があることだろうと思い、生意気ながら先生のことが心配になってしまっていた。しかし先生は子供の疑問を無視することなく、子供中心に授業を進めていって……。子どもの意見・実際に合わせて指導案から離れることが、算数の授業で行なわれていた。このことによって、はじめの教師の意図としての学習指導案、子どもの実際、そして、授業中の教師の判断の3者関係を、公開授業・協議会を通じて公開授業研究会参加者は目の当たりにすることができた。

もっとも、学生の全てが上に紹介した感想で触れられた算数の公開提案授業をみて協議会に参加したわけではない。美術や社会科などの他の教科の協議会に参加した学生もあった。社会科では、「主に社会を見学させていただきました。授業前に指導案を見たのですが、とても長く教える内容も多くて1時間でおさまるのかなと疑問に思ったのですが計画通りに進んでいました。」と感想にあるように、学習指導案と実際とがあまり変わらないものであった。

また、2008年度には、学校ボランティアでの経験と関係について触れた感想も見られている。「ボランティアに参加しても子供ばかり見ていて、先生の授業の進め方や、子供の対応の仕方などを観察する余裕がありませんでした。」と、観察者としての立ち位置の違いの指摘があり、「授業研究会というような、授業自体を学ぶために小学校へ訪問するのは、初めての経験でした。ボランティアなどでは小学校に行っていますが、特に授業の内容まで深く考えていなかったのが、今回の授業研究会を通して、次からはせっかく小学校に行く機会があるので、今後のためにもどのような授業を行っているか考えながら、ボランティアに参加していきたいと思いました。」と授業内容についての意識がみられる。

説明変数としては、公開授業研究会ではなく、他の「教法履修」という変数や「学校ボランティア」という変数が効いている。一般に、事象Aと事象Bとの相関があるとしても、その因果性に関してはそれほど単純に結論を下せない。AがBの原因である場合もあるし、BがAの原因である場合もあるし、AとBとの両方の原因である第3の要素Cが存在する場合もある。例えば、「学校ボランティア」と「授業実践志向性」との相関があったとしても、「学校ボランティア」によって「授業実践志向性」が培われたのか、それとも、「授業実践志向性」があるから「学校ボランティア」へ行こうと思ったのか、あるいは、もともと「将来、学校で授業をする人」としてのアイデンティティーをはっきり持っているから「授業実践志向性」が高く、しかも「学校ボ

ランティア」へ行こうと思うのか。相関が高いという結果は、これらのどの場合にも起こりえるので、因果性に関してどれか1つに限った解釈をすることはできない。

この点に関しては、教法算数の履修に対する学生の感想をもとに、次節でさらに考察しよう。

表4-2 サークル所属別に見た学校ボランティアの経験の有無

年度	学校ボランティア の経験	サークル 無所属	サークルA	サークルB	サークルC	合計人数
2008	あり(1・2年)	15名	16名	7名	8名	46名
	なし(1・2年)	27名	3名	3名	9名	42名
	あり(2年のみ)	5名	15名	6名	4名	30名
	なし(2年のみ)	6名	2名	2名	4名	14名

※サークルA～Cは、教育研究を目的とする学生サークルの仮称。「無所属」はこれらの3教研には所属しない者の意味で、他の文化部・運動部などの所属者も含む。

なお、「学校ボランティア」としての経験の有無は、サークルへの所属との間に相関が見られた。その概要を表4-2へ記した。上述のようにその因果性に関して断定することは難しいが、サークルでの人的関係の中でその機会を紹介することもあるだろうから、サークルでの繋がりを尊重しながら、学生のトータルした生活環境に応じて、様々な機会を得るための支援を大学の側でも配慮して行く必要があるだろう。

5. 学生の教法算数への感想にみる公開授業研究会参加の意義

この「教法算数」では、他専攻の学生も履修していた。初等教育専攻の学生が普段の普通のこととして見落としてしまいがちな特徴を、見事に感想の記述の中にとらえているものもあった。

ある他専攻履修の学生は、「実践ということに関して、模擬授業の途中の正田先生（教頭先生役）のように、先生が指導の仕方を口で説明するのではなく、実践して私たちにを見せてくれたことは、他の授業ではあまり経験できない貴重なもので、とても参考になりました。」と、教育実践に関わった教法算数での活動の特徴を指摘し、「グループでの活動は、忘れかけていた、コミュニケーション・協力という最も基本的なものを再認識させてくれたように思います。」と、同僚性の萌芽とも言える班活動での特徴を指摘している。

初等教育専攻のある学生は、「中学校の先生をなさっていた正田先生の授業は具体

的で、説得力があり、とても勉強になりました。授業の一番はじめの導入でいかに児童の興味を引きつけるかということを実演なさってくれて、自分たちとの違いに圧倒されました。」と述べながらも、「自分と同じくらいの経験の人たちの授業をみて『こうしたらいいと思う』と考えることも大切だと思います」と、評者の側での同僚性の機能について記した。

他の、他専攻履修の学生の感想にも、「授業を作り上げるための本格的な班での作業が多くなったが、その1つを作るのがとても楽しかった。……（中略）……何か良い案はないかと、考えをふくらませることが楽しくてワクワクして、それを班の人たちと話し合い形にしていく過程のひとつひとつが大切に思えた。」と同僚性の萌芽とともに授業創りの喜びとが記されているが、これに続けて次のようにも記されている。「明星学園にお邪魔した際に、協議会で『この授業のために本当に1年間、たくさんの方のお世話になりながら勉強して作り上げた授業はとても楽しくて』と（明星学園の）先生がおっしゃっていたことが印象的だった。その言葉の意味は、その時よりも今の方が分かるのではないかなと思う。……（中略）……1つのものを作り上げて行くことに充実感を覚えるのはもちろんだが、それ以上に、それを授業で伝えたときの児童の顔や反応が楽しみでならないのだからと思う。」まさに、これは授業の創造者としての喜びであって、単に学校ボランティアとしてそこに居るだけでは、そして、架空の子ども相手の模擬授業では感じにくい喜びの予期的経験が見ることができる。

また、別の初等教育専攻の学生は、次のように記している。「私は指導案係でも、授業係でもなかったのですが、この模擬授業は、班員全員が協力して作り上げたものだと感じることができました。事前に班内で模擬授業を行ない、気になる点について何度も話し合い、本番に臨みました。私は時計係をしながら授業を見ていたのですが、児童役の学生たちも、授業者も楽しい雰囲気の中で授業ができていたのが嬉しかったです。」と、まさに班全体が一体となって、それぞれの班員が、「指導案係」としての経験や「授業係」としての経験を共有しようとしていることを知ることができる。

その一方で、これも初等の学生だが、感想に「自分の仕事がないことを良いことに人ごととして臨んでしまった……今思うことは、大学で楽をしてしまうと将来の役に立たないということです。……事前準備にもっと参加すべきだったということです。それは自分のためになるのだと終った後に気付きました。」と記している。正直に書いた誠実さと、「後に気付きました」という内容とは、見上げたものであるが、班活動

が全員に必ずしも完璧に作用したわけではないこともここに記す必要があるだろう。

転専攻をして、初等教育専攻の学生となった履修者は、教法算数全体を評して、「学ぶ順番が良かった」と記している。そのやや詳細をみることにしたい。(引用中「／」は段落を換える改行)「友達と情報交換をしながら何とか1枚の指導案を作成できました。／その後行ったのが明星学園の公開授業研究会への参加です。ちょうど指導案の作成が終わったところで、実際の現場のプロの授業を拝見することで、色々気付くこともありました。『プロの指導者でも指導案から脱線することもある。』、『そんな生きている授業だから面白い』、……(中略)……(学習指導案への講評の場面では、正田)先生がおっしゃるように『他の人への注意を良く聞き自分も学べ』、実行しました。皆がアドバイスや注意を受けていることは、まったく人事ではなく、自分もやってしまいそうなことばかり。必死にメモをとりました。／そして、総まとめの模擬授業です。……(中略)……自分の班の授業はもちろん、他の5学年の授業も児童の視点から客観的に全てみることが出来たので大変勉強になりました。」半年の一連の流れの中で、「授業者の意図としての学習指導案と、その日の子どもの実際と、授業の実際」という3者の関係の中で、学習指導案の大切さを知り、班での同僚性や、模擬授業での子ども役としての視点でも授業創りの大切さと楽しさを学んでいった過程が記されている。ここに、公開授業研究会への参加は、「実際の現場のプロ」の仕事のその舞台裏を含めて、目の当たりにするという意味があった。

数人の学生からの感想の紹介をしてきたが、これらから抽出される特徴として次の事柄を挙げることができるだろう。

- (1) 予期的な同僚性の中での班活動として、授業創りに取り組む機会として「教法算数」が作用した。これはそれぞれの学生が持つ諸特性、「学校ボランティアの経験の有無」、授業係などの班内の分担などを交流し、個々のというよりも集団での学習を提供した。
- (2) 学校ボランティアでは得にくい授業創りに関する「立ち位置」を明星学園での公開授業研究会が提供した。
- (3) 特に、明星学園の2008年度の算数では、必ずしも学習指導案通りではない授業の実際を示され、「授業者の意図としての学習指導案と、その日の子どもの実際と、授業の実際」という3者の関係を理解し、授業創りの喜びの一端に触れることができた。

この3点を用いて、2007年度と2008年度との結果の違いを、やや図式的にはなるが、解釈・整理してみたい。2007年度と2008年度との大きな違いは、算数の公開提

案授業にあった。前者は学習指導案通りのものであり、後者は子どもの実際に応じて、それまでに準備した計画を捨てて、敢えて学習指導案とは離れた授業となった。実は同じ若い授業者が担当されていたが、協議会の後での参観者から多く出て来た感想は、この1年間で授業者が示した著しい進歩への感動であった。このことは、学生にとっても、重要な差異として機能したかと思える。学校ボランティアを経験している者に対しても、単にそこに居るだけではなく、授業者の授業中の意志決定を授業の実際や協議会で理解させ、授業創りの喜びの一端を示すだけの力を持った授業であった。2007年度での参観では、公開授業研究会は、学校ボランティア未経験者にとっては、必ずしも身近ではない授業が行なわれている現場に触れる機会にはなった。これは、既にみたように、授業実践志向性のスコアが上がっていることから裏付けることができるだろう。しかし、学校ボランティア経験者にとっては、日頃見慣れた学校現場の様子を超えての授業実践志向性への寄与とはならなかったのかもしれない。しかし、教法算数で行なわれる班作業は、こうした個々の学生に対する寄与に加えて、上記の(1)でみたような集団への寄与を行なう。特に、この節のはじめの方で、引用した学生の感想「明星学園にお邪魔した際に、協議会で『この授業のために本当に1年間、たくさんの方のお世話になりながら勉強して作り上げた授業はとても楽しくて』と(明星学園の)先生がおっしゃっていたことが印象的だった。その言葉の意味は、その時よりも今の方が分かるのではないかと思う。」のように、協議会への参加自体が班作業などの同僚性への動機となる経験となりえたと思える。このように、寄与のありさまは、複雑かつデリケートなものであるが、我々が利用できる必ずしも多くはない機会を活かすためにも、参観等への事前・事後指導によって、注目点を明確にして、学生の力とすることが求められよう。

【注】

- (1) 正田 良、菱刈晃夫「教職指向性に関する質問紙の開発」『国士舘大学文学部人文学会紀要』第38号、2005。pp.71-87
- (2) 正田 良「研究授業参観の授業実践志向性への影響－算数の公開授業研究会参加などをダミー変数とした重回帰分析－」『初等教育論集』第9号(2008) pp.1-13.
- (3) 正田 良「研究授業参観と授業実践志向性との関連の検討－算数の公開授業研究会での注目点による差異－」『初等教育論集』第10号(2009) pp.42-51.